

Livro de Atas

2017



II COLÓQUIO

Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores

Universidade do Minho
9 de setembro de 2017

Ficha Técnica

Título

Atas do II Colóquio - Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores (Formação e[m] contexto de trabalho)

Organizadoras

Maria Assunção Flores

Maria Alfredo Moreira

Lia Oliveira

Diana Mesquita

Ano

2017

Editor

Universidade do Minho, Instituto de Educação
Centro de Investigação em Estudos da Criança

ISBN

978-972-8952-44-0

Currículo de formação inicial de professores: Reflexões a partir do “Desenho Formativo” da UNIFAL-MG (Brasil) e UMINHO (Portugal)

Helena Felício

Universidade Federal de Alfenas (Brasil)
helenafelicio@unifal-mg.edu.br

Carlos Silva

Universidade do Minho (Portugal)
carlos@ie.uminho.pt

Resumo - O texto tem por objetivo analisar o currículo de formação inicial de professores para Educação Básica, tomando a realidade da Universidade Federal de Alfenas (Brasil) e da Universidade do Minho (Portugal) como *locus* de análise. Defendendo uma perspectiva integrada da formação de professores, fazemos uma análise documental dos modelos formativos, à qual agregamos as nossas experiências, enquanto formadores, nesses contextos. Portanto, considerando os aspectos históricos da formação de professores nesses dois países; as singularidades das políticas públicas na formação de professores; as realidades distintas das duas universidades; evidenciamos que tais modelos traçados pelas duas instituições, mesmo em contraciclo, apresentam certas fragilidades comuns no que diz respeito à necessária relação entre componentes de formação, com a adoção de um projeto formativo integrado, subjacente num perfil profissional explicitado, bem como na relação com o contexto de atividade profissional, dificultando o desenvolvimento de um ideário formativo desejado. Assim, embora estas conexões na formação sejam objeto de inúmeras proposições, faz-se necessário continuarmos o debate em prol da reconstrução de currículos que sustentam os cursos de formação inicial de professores, de forma que possibilitem a profissionalização do professor, constituída pela integração de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação, de relações significativas teoria-prática.

Palavras-chave: Formação de Professores; Currículo; Modelos Formativos.

Introdução

Este trabalho tem por objetivo discorrer sobre o currículo de formação inicial de professores para a Educação Básica do Brasil e Portugal, nomeadamente, àquele construído no contexto da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG) e da Universidade do Minho (UM), descrevendo as experiências formativas construídas por essas duas instituições, no que diz respeito à estrutura organizacional do curso¹⁰.

A nossa intenção não é estabelecer parâmetros de comparação entre as experiências formativas

¹⁰ Este trabalho é um recorte do projeto de pesquisa, intitulado “Formação de Professores e Trabalho Docente na perspectiva de egressos: uma parceria de investigação entre UNIFAL-MG (Brasil) e UMINHO (Portugal)”, aprovado pelo CNPq, no edital 01/2016 tendo por vigência o período de 2017 a 2019.

destas duas instituições, mas criar espaço para aproximação e compreensão dos percursos formativos, visto que são significativos e crescentes os estudos, eventos e o trânsito académico-científico na dimensão luso-brasileira.

No Brasil e em Portugal as questões referentes à formação inicial de professores apresentam-se efervescentes uma vez que, pensar numa educação de qualidade também supõe uma formação de professores com qualidade, o que implica, uma comprometida reflexão sobre a política de formação, o currículo, as práticas formativas desenvolvidas nas Instituições Formadoras.

Ao salientar que “a compreensão da génese e desenvolvimento da profissão docente exige o recurso a um olhar sobre a longa duração, o único capaz de apreender esta história (feita de «continuidades» e de «roturas») em toda a sua complexidade”, Nóvoa (1987, p. 11) indica que as decisões que se tomam do ponto de vista da estrutura curricular da formação inicial, implicam um determinado perfil profissional que se pretende trabalhar. Essas alterações têm repercussões decisivas na visão sobre o papel do professor nas sociedades.

Segundo Nóvoa (1997), o que parece emergir como desafio central aos espaços formativos de professores é o debate da constituição de uma perspectiva de formação crítico-reflexiva. A defesa desta perspectiva é fundante para o desenvolvimento da capacidade intelectual dos professores, premissa para a articulação de uma prática educacional de facto emancipatória.

Também Formosinho (2009) evidencia como desafios curriculares, no percurso da formação inicial, a relação entre teoria e prática, o espaço de formação e o espaço de atuação profissional, que se apresentam como elementos dilemáticos que ainda precisam ser (re)estruturados de modo que os mesmos se tornem parte de tal processo.

Motivados por essas questões, problematizamos a organização curricular da formação de professores proposta pelas universidades implicadas. Para tanto, servimo-nos da análise documental, a partir de informações disponibilizadas nos sítios oficiais da Internet de cada Instituição, bem como a partir de nossas experiências, enquanto formadores, nesses contextos.

A formação de professores na UNIFAL-MG e na UM: Algumas reflexões

Num espaço de tempo relativamente recente, podemos enquadrar a formação de professores em várias iniciativas de âmbito universal que visam promover um desenvolvimento sustentado do planeta, onde a “educação para todos” se manifesta como um dos aspetos fundamentais para a sua concretização.

Uma das iniciativas refere-se ao Relatório do Milénio (Annan, 2000), divulgado pela ONU, que dentre várias recomendações, uma delas relaciona-se com a vontade expressa de todas as crianças no mundo alcançarem a educação básica universal, terminando um ciclo completo de ensino primário, o que só pode ser consignado com uma aposta global na qualidade da formação de professores.

Assim, chegamos a bom termo de que a formação de professores assume uma responsabilidade acrescida num cenário da educação mundial, e por isso está no centro das preocupações que procuram a promoção do acesso educativo e, conseqüentemente, das agendas que tentam criar um mundo melhor, um futuro sustentável. E, neste sentido, passamos a refletir sobre a formação inicial de professores nos cenários indicados neste trabalho: Brasil - Portugal / UNIFAL-MG - UM.

Tanto no Brasil, como em Portugal, num período anterior às décadas de 80/90 do século XX, prevaleceram duas lógicas de formação. Uma que definia a formação para os professores do ensino secundário/médio, que se traduzia num sistema bi-etápico clássico, onde à formação científica específica, se seguia uma formação pedagógica; e uma outra formação das ditas Escolas de Magistério, de nível médio, na qual a relação com os contextos profissionais era privilegiada, preenchendo as necessidades de educadores e professores primários.

No Brasil, esta formação bi-etápica para os professores do “secundário” (atual Ensino Médio) popularizou-se como o “modelo 3+1”, por conceber a construção do conhecimento específico separado da construção do conhecimento pedagógico, e perdurou até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, que distingue a formação entre o bacharel e o docente.

Na sequência, em 2002 são promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e, nos anos seguintes, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação.

Estas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores foram substituídas por uma nova versão, aprovada em 2015 que, como a anterior, enfatizam que deve ser garantida, ao longo do processo formativo, a efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades fundamentais à docência, garantindo a necessária formação para o exercício integrado e indissociável da docência; em que a pluralidade de conhecimentos e saberes trabalhados durante o processo formativo do licenciado devem sustentar a conexão entre a sua formação inicial, o exercício da profissão e as exigências de educação continuada.

Já em Portugal, até os anos 80, com a extinção dos Magistérios Primário e Infantil, abriram-se duas portas para a formação destes educadores e professores. Foram criadas as Escolas Superiores de Educação, onde se fazia a formação de Educadores e Professores do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Também surgiu a possibilidade das Universidades tomarem para si a formação inicial destes profissionais, incorporando essa formação nas suas estruturas já existentes ou criando unidades autónomas com esse fim específico. Para o 3.º ciclo do Ensino Básico e para o Ensino Secundário, com o advento das Universidades Novas, em 1973, surgiram as chamadas Licenciaturas em Ensino, que protagonizaram uma estrutura de formação integrada, com componentes científicas, pedagógico-didáticas e de prática pedagógica. Esta diversificação de contextos e situações de formação tenderam a padronizar-se com a implementação do Processo de Bolonha, a partir de 2007, quando a formação de educadores e

professores para a Educação Básica passou a ser consignada na concretização de dois ciclos de estudos superiores. O primeiro, designado de “Licenciatura em Educação Básica” e o segundo, orientado, atualmente, em cinco perfis de nível de “Mestrado em Ensino” profissionalizante, que cobrem o espectro da Educação Básica “dos 0 aos 12 anos” (CNE, 2009).

Ao colocarmos os atuais modelos formativos em paralelo, tendo por referência as idades dos alunos e os níveis de ensino consignados nos respectivos sistemas educativos, obtemos o Quadro que a seguir apresentamos (Quadro 1).

Brasil			Portugal		
Nível de Ensino	Divisão	Formação do Professor	Nível de Ensino	Divisão	Formação do Professor
Educação Infantil	0 a 5 anos	- Licenciatura em Pedagogia	Pré-escolar	3 a 5 anos	Formação de 3 + 2 anos: - Licenciatura em Educação Básica (3 anos); - Mestrado de Ensino (2 anos)*.
Ensino Fundamental	1.º Ciclo – 1.º ao 5.º ano (6 a 10 anos)		- Licenciatura específica para as diferentes áreas do conhecimento	Ensino Básico	
	2.º Ciclo – 6.º ao 9.º ano (11 a 14 anos)	2.º Ciclo – 5.º e 6.º ano (11 a 12 anos)			
Ensino Médio	– 1.º ao 3.º ano (15 a 17 anos)		Ensino Secundário	3.º Ciclo – 7.º ao 9.º ano (13 a 15 anos)	Formação de 3 + 2 anos: - Licenciatura na área específica do conhecimento (3 anos); - Mestrado de Ensino na área específica da docência (2 anos).
				– 10.º ao 12.º ano (16 a 18 anos)	

* Perfis de Mestrados de Ensino em/do: - Educação Pré-Escolar; - Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.- Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico; - 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico; 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico.
- A duração dos dois primeiros perfis é de 3 semestres (90 créditos) ao invés dos 4 semestres (120 créditos de todos os outros Mestrados em Ensino).

Quadro 1 – Síntese dos Modelos Formativos no Brasil e em Portugal

Naquilo que concerne às duas instituições em questão, UNIFAL-MG e a UM, evidenciamos, nas suas particularidades, modelos formativos que atendem às legislações indicadas. Contudo, apresentam fragilidades frente ao ideário formativo desejado.

Na UNIFAL-MG, a formação de professores é um campo relativamente novo. Depois de um século de tradição em formação de profissionais para a saúde, a UNIFAL-MG, aderiu ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), do Governo Federal Brasileiro, que teve como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Deste modo, a partir de 2006, houve um crescente aumento de cursos na UNIFAL-MG, em especial os cursos de licenciaturas, destinado à formação de professores para a Educação Básica, em nove áreas¹¹ do conhecimento.

Embora a UNIFAL-MG não tenha experienciado o “modelo 3+1” na formação de professores, tendo instituídos os seus cursos de licenciatura sob os pressupostos integradores demandados

¹¹ As áreas de formação de professores na UNIFAL-MG são: Pedagogia, Biologia, Física, Matemática, Ciências Sociais, Letras, História, Geografia, Química.

pelas Diretrizes, identificamos que a organização curricular é pautada pela lógica disciplinar, com a prevalência do conhecimento específico, com pequenos espaços para a formação pedagógica e prática que se mostram pulverizados ao longo do curso, configurados em disciplinas que pouco dialogam com as de conhecimento específico, oferecendo oportunidades pontuais de relação com o contexto profissional.

Outra questão é a oferta dos cursos de licenciatura no período noturno, com o objetivo de permitir o acesso ao ensino superior à uma população de trabalhadores. Embora essa questão seja indiscutível, os cursos noturnos evidenciam limitações, dificuldades e fragilidades no que concerne à relação com contextos profissionais, uma vez que as escolas de Educação Básica concentram suas atividades no período diurno.

Na UM, com um percurso mais alongado na formação de professores, após trabalhar, por quase quatro décadas em prol de uma formação consignada através de um modelo integrado, desenvolve atualmente, como todas as outras instituições do Ensino Superior, em Portugal, uma formação inicial de educadores e professores no modelo bi-etápico, sendo uma primeira fase de formação generalista, nas áreas científicas de docência, de nível designado por 1.º ciclo (ou Licenciatura, normalmente com a duração de três anos); numa segunda fase vocacionada para a formação específica, no âmbito das Ciências da Educação, das Ciências da Especialidade e dos processos de Prática de Ensino Supervisionada, designada por 2.º ciclo (Mestrado profissionalizante com a duração de 2 anos). No caso dos profissionais da Educação Básica, foi criada, para o efeito a chamada Licenciatura de Educação Básica com o fim específico de se tornar numa condição prévia de acesso aos cursos de Mestrado destes níveis de ensino.

Ao olhar para estes dois modelos

Com a evolução da complexidade presente nos contextos de atuação profissional dos professores, aumenta-se a preocupação com estes cursos e a forma de estruturação dos mesmos para cumprir com seu papel. Da mesma forma, Flores (2015, p. 199), aponta que tem “sido identificadas discrepâncias entre o que os alunos futuros professores aprendem nos seus cursos e a sua experiência prática nas escolas”.

No contexto brasileiro, mesmo com a implantação dos cursos de licenciatura numa perspectiva integrada, e no contexto português, com a instituição da formação bi-etápica, podemos notar uma cisão interna entre as disciplinas específicas e pedagógicas, bem como a luta entre estes saberes que é evidente quando observamos, por exemplo, a distribuição de carga horária das disciplinas e dos horários nos quais são disponibilizadas. Entretanto, assumimos que nos dois contextos, mesmo com as orientações integradoras quanto à relação “formação disciplinar/formação para a docência”, na prática verificamos uma ruptura destes aspectos provocada pela rigidez do modelo disciplinar, caracterizado pela individualidade, pelos saberes segmentados, por um adiar das relações com os contextos profissionais, que comprometem a construção da identidade profissional e das relações significativas entre saberes que dão corpo

ao conhecimento profissional.

Em termos globais, as propostas de formação segmentadas, sem criar uma relação entre os diversos saberes profissionais, não se ajustam às necessidades que os professores sentem nos contextos profissionais. Há uma separação das diferentes componentes da formação, que estas propostas vêm acentuar. Não há um sentido de projecto global, com uma definição clara de um perfil profissional de professor.

Especificamente no contexto português, a profissionalização nos mestrados tende a retardar o sentido de apropriação da profissão. É apenas num curto espaço de tempo que se pretende criar uma visão global sobre a atividade profissional e a imersão nos contextos educativos, que é manifestamente insuficiente. Isto agrava os problemas da construção da profissão no palco da mesma, a escola, protelando várias questões da integração dos conhecimentos profissionais para os processos de indução profissional, com o risco de esses contextos não serem favoráveis à criação de experiências significativas no âmbito da construção desses conhecimentos.

Assim, estabelece uma dicotomização cada vez mais acentuada entre conhecimento académico para uma profissão que precisa de um conhecimento profissional e experiencial. Provoca a separação dos contextos formativos que praticamente não se comunicam e quando o fazem é apenas numa lógica que acentua aspectos técnicos relacionados com o cumprimento de procedimentos de validação da componente da iniciação à prática profissional, e não nos aspetos substanciais da formalização do processo de construção de uma identidade profissional pela apropriação progressiva dos seus conhecimentos profissionais.

Concluindo este texto e iniciando um debate

Uma proposição para que essa situação seja suplantada é a construção de um currículo que supere a dicotomia entre conhecimento específico e conhecimento pedagógico, entre teoria e prática, entre situação de formação e situação de trabalho, que marcou a formação de professores ao longo de sua trajetória, contribuindo para a desqualificação do trabalho docente, e que se mantém ainda com a avaliação dos estudos quanto aos currículos formativos, evidenciando uma ausência clara de um perfil profissional; isso sem falar nas temáticas desvinculadas da prática profissional (Gatti & Barreto, 2009).

Para Libâneo (2012), as mudanças nas formas de aprender afetam as formas de ensinar, e ambas estão amparadas numa complexa discussão do desenvolvimento de possibilidades e espaços de “ensinar a pensar”. Para tanto, este desafio perpassa a reconstrução dos currículos que sustentam os cursos de formação inicial de professores, de forma que possibilitem a profissionalização do professor, constituído por uma “base sólida de conhecimentos e formas de ação, [...] capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos” (Gatti, 2010, p. 1360).

Na defesa de uma perspectiva de formação com base no desenvolvimento da capacidade

intelectual dos professores, premissa para a articulação de uma prática educacional de facto emancipatória, visualizamos que o cenário formativo, seja nos espaços de formação inicial ou nas experiências de formação contínua docente, devem garantir o aprofundamento da “função” social docente, com a definição de proposições políticas educacionais coerentes, que sustentadas em aportes teóricos condizentes possibilitem aos professores redesenharem suas identidades profissionais.

Referências bibliográficas

- Annan, K. A. (2000). Nós, os Povos, as Nações Unidas do Século XXI. Nova Iorque: Nações Unidas. Disponível em <<https://goo.gl/aCQ8ns>> ou <<https://goo.gl/LwT1vU>> (consultado em junho de 2017).
- CNE (2009) . A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos. Lisboa: Conselho Nacional da Educação.
- Flores, M. A. (2015). Formação de Professores: questões críticas e desafios a considerar. In: CNE. Formação Inicial de Professores: Seminários e Colóquios. CNE: Lisboa.
- Formosinho, J. Academização da Formação de Professores. (2009). In J. Formosinho (Coord). Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente (pp. 73-92) Porto: Porto Editora.
- Gatti, B. A. (2010). Formação de Professores no Brasil: Características e problemas. Educação e Sociedade. Campinas, Vol. 31, n.º 113, 1355-1379.
- Gatti, B.A., & Barreto, E. S. (2009). Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO.
- Libêneo, J. C. (2012). O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Educação e Pesquisa, São Paulo, Vol. 38, n.º 1, 13-28.
- Nóvoa, A. (Org). (1997). Os professores e a sua formação (3.ª ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1987). Le temps des professeurs: analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIe-XXe siècle) (Vol. 1, pp. 514). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Referências legislativas

- Brasil; CNE. (2002). Resolução n.º 1 de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Diário Oficial da União de 09/04/2002, seção 1, p. 31.
- Brasil; CNE. (2015). Resolução n.º 2 de 1.º de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: Diário Oficial da União de 25/6/2015, seção 1, p. 13.
- 2014-05-14 | Decreto-Lei n.º 79/2014 – Diário da República, 1.ª série, N.º 92, de 14 de maio de 2014 [Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário – são revogados: O Decreto-Lei n.º

43/2007, de 22 de fevereiro; b) O Decreto-Lei n.º 220/2009, de 8 de setembro; c) A Portaria n.º 1189/2010, de 17 de novembro]

2007-02-22 | Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro – Diário da República, 1.ª Série, N.º 38, de 22 de fevereiro de 2007 [Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na Educação Pré-escolar e nos Ensinos Básico e Secundário]

1986-10-14 | Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – Diário da República, n.º 237, Série I [aprova a Lei de Bases do Sistema Educativo]

2005-02-22 | Decreto-Lei n.º 42/2005, Diário da República, I Série-A, n.º 37, de 22 de Fevereiro [aprova princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior]